

El lugar de la Didáctica de la Historia en la formación docente de grado. Análisis comparativo de los profesorados de Historia de la ciudad de Bahía Blanca.

por *Mariano Santos La Rosa*
 Universidad Nacional del Sur
 marianosantos78@yahoo.com.ar

Recibido: 26/10/2017 - Aceptado: 10/11/2017

Resumen

El análisis del lugar que tiene y ha tenido la didáctica de la Historia en los planes de estudio de la formación de grado del profesorado resulta importante para comprender las concepciones acerca de la formación docente que se encuentran detrás de las determinaciones curriculares adoptadas. También permite situarnos ante la problemática de discutir el impacto que tiene la formación inicial en la preparación de docentes que dispongan de herramientas para pensar críticamente la enseñanza de la Historia. Desde hace ya varias décadas la Didáctica de la Historia se ha ido consolidando como campo de conocimiento autónomo a partir de investigaciones relacionadas con múltiples dimensiones vinculadas con la enseñanza de la Historia. Entre una de las tantas temáticas que han sido objeto de reflexión se encuentran aquellas vinculadas con la formación de profesionales especializados en la enseñanza de la Historia a partir del análisis de la estructura de los planes de estudios del profesorado. En este trabajo pretendemos analizar la importancia que ha tenido la didáctica de la Historia en la estructura curricular de los dos profesorados de Historia que se dictan en la ciudad de Bahía Blanca, tomados como estudios de caso. De esta manera buscamos visualizar las políticas de formación docente que pueden evidenciarse a través de los mismos así como también las lógicas seguidas en la estructuración de dichos planes de estudio.

Palabras claves

curriculum, formación del Profesorado, Didáctica de la Historia

The place of the Didactics of History in the teacher training of degree. Comparative analysis of teachers of History of the city of *Bahía Blanca*.

Abstract

The analysis of the place that has and did have the history didactics in the study plans of the teacher training degree is important to understand the conceptions about teacher training that are behind the adopted curricular determinations. It also allows us to focus on the problem of discussing the impact of initial training in the preparation of teachers who have the tools to critically think the teaching of History. For several decades the Didactics of History has been consolidated as an autonomous field of knowledge based on research related to multiple dimensions linked to the teaching of History. One of the many themes that have been the subject of reflection are those related to the training of professionals specialized in the teaching of History from the analysis of the structure of the curricula of teachers. In this paper we intend to analyze the importance of didactics of history in the curricular structure of the two teachers of History taught in the city of Bahía Blanca, taken as case studies. In this way we seek to visualize the policies of teacher training that can be evidenced through them as well as the logic followed in the structuring of these curricula.

Keywords

curriculum, teachers training, Didactics of History

Introducción

El análisis del lugar que tiene y ha tenido la didáctica de la Historia en los planes de estudio de los profesorados en Historia resulta de importancia para comprender las concepciones acerca de la formación docente que se encuentran detrás de las determinaciones curriculares adoptadas.

Lamentablemente las investigaciones vinculadas específicamente al estudio de la formación inicial de los futuros docentes de Historia no son muy abundantes en nuestro país. Al respecto podemos citar un conjunto de trabajos publicados en diversos números de la revista *Clio & Asociados* que analizan la evolución de los planes de estudio de los profesorados de Historia en algunas de las principales universidades del país. En el N° 5 de esta revista fue publicado un trabajo de Nélide Eiros y Diana Pipkin en el que comparaban las características de los planes de estudios del Profesorado en Historia de la Universidad de Buenos Aires con el de los profesorados de instituciones terciarias de la ciudad de Buenos Aires durante el período 1976-1995, señalando las divergencias que caracterizan a los dos subsistemas de formación existentes en la Argentina, el universitario y el superior no universitario que conviven en permanente tensión y aislamiento. En el N° 8 publicado en 2004, Amelia Cabral abordó el estudio del diseño curricular del profesorado en Historia de la Universidad Nacional del Centro desde la década de 1960 hasta el 2004. Posteriormente, el N° 15 publicado en el 2011 incorporó un dossier dedicado a la formación de profesores de Historia. Allí Pablo Buchbinder analizó las características del profesorado en Historia de la UBA desde su creación en 1906 hasta 1973 y Alejandra Raffo hizo lo propio con el Profesorado de Historia de la Universidad Nacional del Rosario entre 1947 y 1962. Por su parte, Gonzalo de Amézola abordó el desarrollo del Profesorado de Historia de la Universidad Nacional de La Plata, centrando su análisis en los procesos de reforma curricular que se pusieron en marcha para adaptar los planes de estudio a las demandas de la Ley de Educación Superior y a los Acuerdos del Consejo Federal de Educación, planteando las resistencias y tensiones producidas por el incremento de una formación pedagógica generalista en desmedro de una formación disciplinar. También integra dicho dossier el trabajo de Carlos Alberto Dicroce dedicado al abordaje del diseño curricular del profesorado de Historia elaborado por la DGCyE y que se aplica desde 1999 en los Institutos Superiores de Formación Docente de la provincia de Buenos Aires.

En este trabajo pretendemos analizar la importancia que ha tenido la didáctica de la Historia en la estructura curricular de los dos profesorados de Historia que se dictan en la ciudad de Bahía Blanca, tomados como estudios de caso. De esta manera buscamos visualizar las políticas de formación docente que pueden evidenciarse a través de los mismos así como también las lógicas seguidas en la estructuración de dichos planes de estudio, que constituyen verdaderos textos visibles del código disciplinar¹ de la Historia escolar (Cuesta Fernández, 1997).

La Didáctica específica en el Profesorado de Historia de la Universidad Nacional del Sur

La primera oferta de formación de profesores de Historia en la ciudad de Bahía Blanca se remonta al nacimiento mismo de la Universidad Nacional del Sur en el año 1956. Sin embargo, este primer profesorado constituía simplemente una etapa formativa posterior y complementaria a la licenciatura ya que para acceder al mismo previamente se debía estar graduado como licenciado. Recién a partir del plan de estudios implementado en el año 1981 el profesorado en Historia se conforma como una carrera autónoma de la licenciatura. No obstante, la configuración curricular de ambas carreras garantizaba una trayectoria común durante los primeros cuatro años, lo que permitía a los estudiantes realizar un cursado paralelo de ambas carreras. A partir de quinto año esta trayectoria común se bifurcaba y los estudiantes debían optar por realizar el ciclo de orientación de la Licenciatura o cursar el ciclo de formación pedagógica conformado por cuatro asignaturas: Pedagogía General; Psicología de la Adolescencia; Didáctica Fundamental y Especial; y Práctica de la Enseñanza en Historia, que integraban el Área de Ciencias de la Educación radicada en el Departamento de Humanidades. Estas asignaturas eran cursadas por los estudiantes de todos los profesorados de la universidad, por lo que las referencias a una didáctica especial o a una práctica

específica eran meramente nominales y respondían simplemente a la necesidad de identificar dichas materias en el plan de estudios del Profesorado de Historia. Los contenidos desarrollados eran comunes para todos los profesorados y se encontraban a cargo de un mismo plantel docente integrado por especialistas del área de las Ciencias de la Educación. Esto es habitual en la Universidad Nacional del Sur debido a que se encuentra organizada bajo un modelo departamental, por lo que existen materias denominadas “de servicio” que se encuentran radicadas en un departamento específico pero que se ofrecen para carreras que dependen de otras unidades académicas. Tal es el caso de las asignaturas pedagógicas, comunes a todos los profesorados de la universidad pero que dependen del Departamento de Humanidades.

Resulta evidente que la estructura curricular elegida en la Universidad Nacional del Sur para sus profesorados corresponde a un modelo de formación consecutivo (Esteve Zarazaga, 2006) en el que la formación disciplinar precede a la formación pedagógico-didáctica. Esta diferenciación clara entre la formación disciplinar y la pedagógica ha sido una característica de las carreras docentes universitarias desde sus orígenes y es un elemento que las diferencia de los profesorados de los ISFD ya que como bien señalan Diker y Terigi (1997:88) “los institutos han optado por la simultaneidad de la formación en la especialidad y la formación pedagógica mientras que las universidades han elegido la secuenciación: realizan una muy fuerte preparación en la especialidad, y sólo al final quienes han decidido titularse como profesores reciben la formación específica de su futuro rol”.

Esta estructuración de la formación docente en la Universidad Nacional del Sur se mantendría sin mayores cambios durante dos décadas hasta que las transformaciones educativas iniciadas como consecuencia de la sanción de la Ley Federal de Educación contribuyeron a la revisión de los planes de formación del profesorado. En este contexto, el Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE) elaboró en 1998 unos Contenidos Básicos Comunes (CBC) para la Formación Docente de Grado, organizados en tres campos: de la Formación General Pedagógica; de la Formación Especializada por Niveles; y de la Formación de Orientación. La Resolución CFCyE 75/98 estableció los CBC para el Campo de la Formación de Orientación, fijando en su art. 3º que “El Estado Nacional, las provincias, la Ciudad de Buenos Aires y las universidades podrán establecer diferentes combinaciones de la formación principal y las formaciones complementarias en función de las necesidades de las diferentes jurisdicciones”. Tal como señaló en ese momento Terigi (1999:121) las políticas curriculares implementadas desde entonces pueden ser vistas como un “dispositivo de recentralización de la educación” ya que los CBC se constituyeron en una prescripción obligatoria para el conjunto del sistema educativo. Esta autora sostiene que uno de los mecanismos para avanzar en esta centralización consistió en apelar a la lógica del conocimiento académico ya que la legitimidad del curriculum especificado por los CBC se basó en el supuesto de que la selección de contenidos realizada era neutra, fundada en la opinión de comisiones de notables que definieron lo que debía enseñarse en los distintos niveles del sistema educativo, plasmados en los documentos denominados Fuentes para la Transformación Curricular.

Para acompañar este proceso de transformación educativa el CFCyE elaboró un conjunto de acuerdos entre los que se destacan los A11 y A14 que determinaban una configuración general para todos los profesorados cuyas materias debían organizarse en torno a los tres campos detallados en los CBC para la Formación Docente de Grado:

- Campo de la formación general: destinado a la formación pedagógica generalista, común a todos los estudios de formación docente de grado, destinado a “conocer, investigar, analizar y comprender la realidad educativa en sus múltiples dimensiones”.

- Campo de la formación especializada: destinado a la formación psicológica correspondiente al nivel para el que el título habilita para ejercer la docencia, donde se abordan las características del desarrollo psicológico y “cultural” de los estudiantes y las particularidades de los procesos de enseñanza y aprendizaje del nivel o el ciclo del sistema educativo para el que se forman los futuros docentes.

- Campo de la formación orientada: dedicado al dominio de los conocimientos disciplinares que deberá enseñar el futuro docente, definido por el Acuerdo A 14 como el “dominio de los

conocimientos que deberá enseñar el futuro docente, según las disciplinas. En todos los casos la formación será de nivel académico equivalente al tratamiento de la disciplina en el ámbito universitario. Ocupará la mayor parte de la carga horaria y académica de su formación”.

El acuerdo A11 también estipulaba la carga horaria correspondiente a cada uno de estos campos, determinando que las carreras de formación docente para el 3° Ciclo de la EGB y la Educación Polimodal tendrían una extensión mínima de 2800 horas reloj presenciales distribuidas de la siguiente manera: el campo de la Formación Orientada debía constituir un mínimo del 60% de las horas reloj del plan de estudios, mientras que los campos de la Formación General y de la Formación Especializada debían alcanzar, sumados, un mínimo del 30% de la carga horaria total.

Para acelerar la adecuación de las ofertas de formación docente universitarias, el decreto del Poder Ejecutivo Nacional N° 1276/96 estableció un plazo hasta el 01/01/2001 para que los títulos emitidos por las instituciones formadoras de docentes se ajustaran a dichas modificaciones, luego prorrogado en diversas oportunidades.

En función de la necesidad de adecuar los planes de estudios de los profesorados al nuevo marco regulatorio, el Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur inició en el año 1997 un proceso de reforma de los planes de estudio de sus carreras de Profesorado y Licenciatura en Historia, Letras y Filosofía que databan de 1981. Luego de un prolongado debate este proceso culminó cinco años después con la aprobación del nuevo diseño curricular por parte del Consejo Superior Universitario de la UNS (Res. CSU 172/01)² y luego, por el Ministerio de Educación de la Nación (Res. MEN 1187/02).

El plan de estudios 2002 del profesorado en Historia, que sigue actualmente vigente, cumple con todos los requisitos establecidos en el acuerdo A11. Para ello debió incrementarse la carga horaria total de la carrera a 3.200 horas reloj, distribuidas en 34 materias a lo largo de cinco años de duración y organizadas en tres áreas: Área de Formación Básica en Ciencias Sociales; Área de Formación Disciplinar, Área de Formación Docente. En esta última se incorporaron 5 materias pedagógico-didácticas³ que se sumaron a las 4 anteriores, llevando a que las asignaturas del área de Formación Docente conformen el 28% (896 hs.) de la carga horaria total del plan de estudios, porcentaje levemente inferior al establecido en el Acuerdo A11.

De esta manera, el plan de estudios del Profesorado en Historia de 1981 que estaba constituido por 27 asignaturas con una carga horaria total de 1884 horas reloj fue reemplazado uno nuevo conformado por 34 materias y 3200 horas. Resulta evidente que la respuesta institucional a los requerimientos planteados por las nuevas normativas fue la de agregar contenidos y materias sin modificar sustancialmente la estructura curricular preexistente. Este incremento desproporcionado de la carga horaria (un 40% más) nos lleva a coincidir con Terigi (1999:111) quien señala que cuando un conjunto de contenidos ha estado históricamente ausente “...lo primero que se debe pensar al hacer las reformas curriculares son las condiciones que éstas habrán de ofrecer para alentar su efectiva inclusión, puesto que de lo que se trata es de modificar tradiciones de trabajo consolidadas en vez de pensar que la solución simplemente consiste en incrementar la cantidad de contenidos a enseñar”.

Uno de los cambios más importantes propiciado en este cambio de plan de estudios fue la nueva distribución establecida para las asignaturas que conforman el Área de Formación Docente, las cuales deben ser cursadas progresivamente a partir del 2° año de la carrera. De esta manera, si bien se observa una intencionalidad en avanzar hacia un modelo de formación simultánea, esto no se logró cabalmente, ya que las prácticas docentes continúan ubicadas en el último año del plan de estudios.

Otra novedad fue la incorporación de la asignatura Didáctica de la Historia⁴ como una materia autónoma de la Didáctica General, cuyos contenidos mínimos establecidos en el plan de estudios son: “El proceso enseñanza-aprendizaje. Características específicas. La enseñanza desde la disciplina específica. Fundamentación de los procesos de programación de la enseñanza desde la disciplina. Características especiales impuestas por la disciplina. Interdisciplinariedad. Evaluación. Instrumentos específicos. El docente investigador en el área disciplinar”.

De la lectura de estos contenidos mínimos se deduce claramente que fueron formulados desde una perspectiva generalista y son perfectamente transferibles a una didáctica específica de cualquier profesorado⁵. En dicha formulación no se recupera ninguna de las temáticas abordadas por el campo de la Didáctica de la Historia de los últimos treinta años, ya que es una materia concebida desde una perspectiva claramente instrumental, en donde los estudiantes comienzan a familiarizarse con el desarrollo de planificaciones que luego deberán implementar durante la etapa de sus residencias docentes.

En el nuevo plan de estudios las prácticas de residencia en Historia continúan desarrollándose en dos espacios curriculares no específicos. En la Práctica Docente Integradora los estudiantes realizan intervenciones en el nivel secundario. A este espacio tradicional se suma la nueva Didáctica y Práctica Docente del Nivel Superior. Ambas asignaturas son cursadas por estudiantes de todos los profesorados de la Universidad y se encuentran a cargo de especialistas en Ciencias de la Educación y no de profesores de Historia especializados en su enseñanza.

Otro aspecto a considerar es el carácter híbrido de esta propuesta curricular. El Profesorado en Historia comparte con la carrera de Licenciatura todas las materias disciplinares que conforman casi el 75% del total del plan de estudios (25 sobre un total de 34). La consecuencia directa de esta decisión es que la formación de profesores pierde especificidad. Esto se agrava si tenemos en cuenta que de las 9 asignaturas del Área de la Formación Docente, 8 son comunes para los estudiantes de todos los profesorados de la Universidad. La mirada subyacente a este tipo de estructuración curricular evidentemente parte de la concepción de que las problemáticas vinculadas a la enseñanza de cualquier disciplina escolar serían básicamente las mismas. Por lo tanto, las materias que integran la fundamentación pedagógica deben desarrollar los mismos contenidos para todos los profesorados.

En definitiva, la formación específica y particular de un Profesor de Historia en la UNS se sostiene exclusivamente en una sola materia, la Didáctica de la Historia, ya que es la única que no es compartida con otras carreras.

La Didáctica específica en el Profesorado de Historia del ISFD N° 3

La segunda carrera de formación docente en Historia de la ciudad de Bahía Blanca también se implementó en el contexto de reformas curriculares iniciadas a raíz de la sanción de la Ley Federal de Educación. En 1998 el Instituto Superior de Formación Docente N° 3 “Dr. Julio César Avanza” fue autorizado a dictar el Profesorado en Historia y Ciencias Sociales. No obstante la experiencia de implementación de esta carrera en el ISFD N° 3 sería muy breve ya que al año siguiente la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) modificó este plan de estudios para adaptarlo a los cambios curriculares generados por la implementación de la Educación General Básica (EGB) y la Educación Polimodal en el ámbito de la provincia de Buenos Aires.

Para acelerar el proceso de transformación de los planes de estudio de los profesorados de nivel superior con el fin de adecuarlos a la reforma educativa se emitió la Resolución CFCyE 75/98 que en su art. 5° establecía taxativamente que los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) debían iniciar inmediatamente el proceso de transformación con vistas a la adecuación gradual de sus ofertas a los nuevos contenidos. En respuesta a tal demanda, la DGCyE presentó al año siguiente los nuevos diseños curriculares para todas las carreras dictadas en los Institutos Superiores de Formación Docente de la provincia. De esta manera, por medio de la Resolución DGCyE 13259/99 fue aprobado el nuevo diseño curricular del “Profesorado de Tercer Ciclo de la EGB y de la Educación Polimodal en Historia” al que luego se le incorporó el agregado “con Trayecto en Ciencias Sociales” (Res. DGCyE 3581/00). Esta carrera, actualmente vigente, posee una duración de 4 años y una carga horaria total de 3126 hs. reloj y su estructura guarda estrecha relación con las disposiciones emanadas por el CFCyE en los acuerdos Serie A11 y 14.

Sin embargo, la Resolución DGCyE 13259/99 solo presenta los contenidos de las materias disciplinares que conforman el Campo de la Formación Orientada. Esto se debe a que las autoridades educativas de la provincia de Buenos Aires tomaron la determinación de generar una

estructura pedagógica común para todos los profesorados, plasmada en otra normativa, la Resolución DGCyE 13271/99. Allí se encuentran detallados todos los espacios curriculares que integran los campos de la Formación General y de la Formación Especializada, así como sus correspondientes contenidos mínimos y las expectativas de logro a alcanzar por los estudiantes. Las asignaturas de los campos de la formación pedagógica comienzan a desarrollarse desde el primer año de la carrera, por lo que esta estructuración curricular responde a un modelo simultáneo (Esteve Zarazaga 2006), ya que en forma paralela se brinda al futuro profesor una formación disciplinar sobre los contenidos académicos que deberá transmitir y una formación pedagógica para enseñar dichos contenidos en las aulas.

Entre los espacios de la Fundamentación Pedagógica que determina la Resolución 13271/99 se encuentran dos Perspectivas Pedagógico-Didácticas en el 1º y 2º año del plan de estudios de todos los profesorados. La Perspectiva Pedagógico-Didáctica I (PPD I) debe estar a cargo de un docente generalista, es decir un graduado en Ciencias de la Educación. En cambio, el título habilitante para ejercer la docencia en la PPD II es la de profesor de la disciplina para la que forma la carrera, en este caso, un Profesor de Historia.

Pese a esto, ambas materias fueron concebidas desde una perspectiva generalista ya que las particularidades y problemáticas inherentes a la enseñanza de una disciplina escolar concreta se encuentran absolutamente ausentes. Esto se observa claramente en los contenidos y expectativas de logro planteadas para ambos espacios curriculares, como puede apreciarse a continuación.

Perspectiva Pedagógico-Didáctica I

• Contenidos

Conocimiento y currículum

1. Legitimación del conocimiento escolar y Currículum.
2. Concepciones y funciones del Currículum.
3. Currículum prescripto, real, oculto y nulo.

Proceso de construcción del currículum

4. Ámbitos de Diseño: niveles de concreción Curricular.
5. Poder y participación en el proceso de construcción del Currículum.
6. Diseño y desarrollos curriculares. Su construcción en la Jurisdicción.

Dimensiones de la práctica educativa

7. La tríada didáctica en el contexto institucional.
8. El aprendizaje escolar.
9. La relevancia de los vínculos.
10. El grupo como sujeto de aprendizaje.
11. La transposición didáctica.
12. Concepciones de enseñanza y rol docente.
13. Relación teoría-práctica en los Procesos de Enseñanza y de Aprendizaje.
14. El Proyecto Educativo Institucional. Dimensiones.

• Expectativas de Logro

Comprensión de los fundamentos de diferentes concepciones curriculares y de las funciones que se le adjudican desde cada una de ellas.

Identificación de los niveles de concreción curricular y de las variables intervinientes en el proceso de construcción del Currículum.

Comprensión de las relaciones entre los componentes del triángulo didáctico.

Interpretación de la interrelación dinámica entre los componentes de la tríada didáctica, en contextos institucionales.

Conocimiento de los componentes, dimensiones y funciones del P.E.I. y su relación con la Propuesta Educativa Jurisdiccional.

Perspectiva Pedagógico-Didáctica II

• **Contenidos**

Componentes del Diseño Didáctico

15. Expectativas de Logro. Concepto y funciones.
16. Contenidos. Criterios de selección y distintas formas de Organización.
17. Coordinación y conducción de grupos de aprendizaje.
18. Diferentes estrategias didácticas. Fundamentación.
19. Materiales de desarrollo curricular. Criterios de selección y uso.
20. Evaluación. Concepción, enfoques, tipos y ámbitos. Acreditación y promoción.

La Estructura del Currículum Jurisdiccional

21. Relación entre contenidos y competencias en la formulación de las Expectativas de Logro.
22. Formas de Organización de los Espacios Curriculares. Presencia del Campo Tecnológico y de la Formación Ética.
23. Consideraciones didácticas. Estrategias de Compensación
24. Evaluación. Concepción. Normativa.

Gestión del Currículum en las Prácticas Áulicas

25. Interacción de los componentes didácticos en la organización de propuestas de enseñanza.
26. Estrategias para la Articulación curricular con los Niveles que preceden y suceden.

• **Expectativas de Logro**

Análisis de la interacción de los componentes involucrados en la elaboración de Proyectos Curriculares Institucionales y Áulicos: Expectativas de Logro, contenidos, estrategias, recursos, técnicas, evaluación.

Conocimiento de Criterios de Selección y Organización de Contenidos para distintas situaciones didácticas.

Fundamentación de criterios para la selección de técnicas, estrategias, materiales didácticos y tecnologías, en relación con los contenidos a enseñar, las características comunes a todos los estudiantes del Ciclo y/o Nivel correspondiente y las necesidades especiales de algunos de ellos.

Conocimiento de estrategias para la coordinación y conducción de grupos de aprendizaje y para la orientación individual de los estudiantes.

Comprensión de la concepción de evaluación sustentada por la jurisdicción y de las estrategias e instrumentos pertinentes.

De la transcripción de los contenidos y expectativas de logro prescriptas para ambos espacios curriculares se observa un fuerte énfasis puesto en el abordaje de los diversos componentes que conforman una planificación o programación didáctica y no se advierten vinculaciones con las características y problemáticas de la enseñanza de la Historia. Resulta evidente que fueron pensadas como asignaturas claramente instrumentales, sin relación con los debates y marcos de análisis generados desde las didácticas específicas. En los contenidos mínimos de los restantes Espacios curriculares de la Fundamentación Pedagógica no existe la menor relación con temáticas de la formación didáctica específica. De esta manera observamos el mismo problema que presenta el Profesorado en Historia de la Universidad Nacional del Sur, ya que la formación pedagógica del futuro docente resulta ser esencialmente la misma para todos los profesorados, sin que se tenga en cuenta las particularidades y problemáticas propias de cada disciplina escolar y se ignoran los aportes realizados desde la década de 1980 en el campo de la historia de las disciplinas escolares a partir de las investigaciones de Goodson (1995), Chervel (1991) o Cuesta Fernández (1997).

Posteriormente, en el año 2005 los contenidos mínimos de los Espacios de la Fundamentación fueron modificados por medio de la Disposición DGCyE 31/05 aunque no hubo transformaciones sustanciales en la concepción generalista de la formación pedagógica del futuro docente. Solamente se incorpora una breve referencia entre los contenidos mínimos de la PPD I a la “Relación de la Didáctica con otras ciencias. Didáctica General y Didácticas Específicas”.

Otro cambio significativo se produjo en el año 2008 cuando el CFE emitió la Resolución 74/08 que modificó y unificó las denominaciones de los profesorados de nivel superior de todo el país

para adaptarlos a la nueva estructura del sistema educativo surgida a raíz de la sanción de la Ley de Educación Nacional del 2006. De esta manera el Profesorado de Tercer Ciclo de la EGB y de la Educación Polimodal en Historia fue reemplazado por el Profesorado de Educación Secundaria en Historia. Sin embargo fue simplemente un cambio de denominación en la titulación recibida ya que permanecieron vigentes las Resoluciones DGCyE 13259/99 y 13271/99 que estructuran el plan de estudios de dicho profesorado en la provincia de Buenos Aires.

Un aspecto que diferencia al Profesorado de Educación Secundaria en Historia de los ISFD de los profesorados universitarios en la forma en que se desarrollan las residencias docentes. En lugar de encontrarse al final del recorrido formativo, en la estructura curricular de todos los profesorados secundarios de la provincia de Buenos Aires se implementa un Espacio de la Práctica Docente (EPD) en cada año del plan de estudios. En el EPD de 1º año los estudiantes realizan una primera aproximación al contexto institucional y luego, en el EPD II deben realizar observaciones en contextos áulicos. Las residencias docentes se desarrollan específicamente en los dos últimos años de la carrera, ya que los estudiantes realizan intervenciones áulicas en el ciclo básico (EPD III) y en el ciclo superior de la Escuela Secundaria (EPD IV).

Para desarrollar esta modalidad los EPD I y II se encuentran a cargo de una pareja pedagógica conformada por un docente generalista (con titulación en Ciencias de la Educación) y un especialista cuyo título habilitante es Profesor de Historia. Sin embargo, los EPD III y IV están a cargo de un Profesor de Historia, a diferencia de lo que ocurre en la UNS donde ambas prácticas se desarrollan en asignaturas comunes para todos los profesorados de la universidad y a cargo de docentes de Ciencias de la Educación.

No obstante, las características de la formación de profesores de Historia de la provincia de Buenos Aires generaron una serie de debates y críticas. En un seminario realizado en 2004 con docentes de diferentes distritos de la provincia y que contó con la coordinación de Raúl Fradkin, Mariana Canedo, María Elena Barral y Sergio Cercós, se plantearon una serie de falencias en el plan de estudios. Entre ellas se consideró excesiva la incidencia de la carga horaria destinada a los Espacios de la Fundamentación pedagógica en detrimento de la formación disciplinar. Además, se señaló que la formación didáctica específica ocupa un lugar marginal ya que los profesores consultados afirmaron que “la enseñanza de la Historia aparece desdibujada dentro de una concepción de área ambigua que se manifiesta en que los contenidos disciplinares aparecen indiferenciados respecto a los de la didáctica específica. A su vez, éstos últimos parecen resultar escasos y desdibujados” (Fradkin, 2004:25). Los participantes del seminario concluyeron que se debería reforzar la formación específica en la disciplina, considerada como desdibujada en la estructura curricular del profesorado.

Las nuevas normativas y la necesidad de revisar el lugar de la didáctica de la Historia en los profesorados

La sanción de una nueva Ley Nacional de Educación en 2006 llevó a que el rebautizado Consejo Federal de Educación (CFE) aprobara los “Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial” (Res. CFE 24/07) que dejaron sin efecto los apartados vinculados a lineamientos curriculares de los acuerdos A3, A9, A11 y A14.

De acuerdo con esta Resolución los Lineamientos Curriculares Nacionales constituyen el marco regulatorio y anticipatorio de los diseños curriculares jurisdiccionales y las prácticas de formación docente inicial, para los distintos niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional. En el inciso 14 se aclara taxativamente que “alcanzan a las distintas jurisdicciones y, por ende, a los ISFD dependientes de las mismas, y a las propuestas de Formación Docente dependientes de las Universidades”.

El inciso 21 se refiere específicamente a las propuestas de formación docente de las Universidades, estableciendo que “deberán ajustar sus propuestas a los Lineamientos Curriculares Nacionales y considerar las propuestas Jurisdiccionales de su ámbito de actuación, distinguiendo con claridad aquello que corresponde a la formación del Profesorado de los otros requerimientos

curriculares de las distintas Licenciaturas de corte académico. En otros términos, sus currículos para la formación de Profesores no se circunscribirán a un agregado final de materias pedagógicas, sino al diseño y desarrollo de una propuesta curricular específica”, en una clara crítica al modelo de formación pedagógica consecutivo.

La nueva normativa, actualmente en vigencia, determina en su inciso 26 que la duración total de todas las carreras de Profesorado alcanzará un mínimo de 2.600 horas reloj a lo largo de cuatro años de estudios. En el inciso 30 establece que los distintos planes de estudio, cualquiera sea la especialidad o modalidad en que forman, deberán organizarse en torno a tres campos básicos de conocimiento que estarán presentes en cada uno de los años que conformen los planes de estudios de las carreras docentes:

- Una Formación general: dirigida a desarrollar una sólida formación humanística y al dominio de los marcos conceptuales, interpretativos y valorativos para el análisis y comprensión de la cultura, el tiempo y contexto histórico, la educación, la enseñanza, el aprendizaje, y a la formación del juicio profesional para la actuación en contextos socio- culturales diferentes.
- Una Formación específica: dirigida al estudio de la/s disciplina/s específicas para la enseñanza en la especialidad en que se forma, la didáctica y las tecnologías educativas particulares, así como de las características y necesidades de los estudiantes a nivel individual y colectivo, en el nivel del sistema educativo, especialidad o modalidad educativa para la que se forma. De esta manera y por primera vez se reconoce que la didáctica debe ser parte de la formación específica y no general en la formación de un futuro profesional de la enseñanza que se desempeña en un campo de la enseñanza particular.
- El tercer campo estaría conformado por la Formación en la práctica profesional: orientada al aprendizaje de las capacidades para la actuación docente en las instituciones educativas y en las aulas, a través de la participación e incorporación progresiva en distintos contextos socio-educativos. En estos lineamientos curriculares se recomienda que la Formación en la Práctica Profesional acompañe y articule las contribuciones de los otros dos campos desde el comienzo de la formación, aumentando progresivamente su presencia, hasta culminar en las Residencias Pedagógicas.

En el inciso 33 se recomienda que la Formación General ocupe entre el 25% y el 35% de la carga horaria total, la Formación Específica, entre el 50% y el 60% y la Formación en la Práctica Profesional, entre un 15% y un 25%.

Los “Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial” otorgan un lugar inédito y destacado a las didácticas específicas, dedicando un apartado especial a su tratamiento. En el inciso 50.3 se plantea para los Profesorados de Educación Secundaria la necesidad de incorporar una Didáctica Específica en cada uno de los años de la carrera a partir del segundo año, e incluir espacios de experimentación y desarrollo de innovaciones de enseñanza y la indagación referida al estado actual de la investigación en la didáctica específica correspondiente al último año de la carrera.

Muchos aspectos planteados en los lineamientos fueron retomados en el borrador de cambio de plan de estudios del Profesorado en Historia elaborado por la DGCyE en el 2015 y que finalmente no fue implementado. El plan de estudios fue organizado en diversos campos: de la Formación General; de la Formación Específica; de la Práctica Docente.

El Campo de la Formación Específica se encontraba constituido por los denominados saberes a enseñar, pero no se limitaba a ellos dado que se afirma la necesidad de un manejo experto de los conocimientos disciplinares y de las Ciencias Sociales, así como también de los fundamentos de la didáctica de la Historia. De esta manera se reconocía su lugar como parte de la formación disciplinar específica y no generalista, por lo que las asignaturas Curriculum y Didáctica de la Historia I (2º año) y Curriculum y Didáctica de la Historia II (3º año) figuraban dentro del campo de la formación específica junto con el resto de las materias disciplinares históricas. Sin embargo, por diversas razones la implementación de este plan se suspendió en febrero de 2016 por lo que en la actualidad siguen plenamente vigentes los diseños curriculares para los profesorados de Secundaria que datan del año 1999.

En los últimos años también se produjeron debates significativos relacionados con la consideración del lugar que debe ocupar la Didáctica de la Historia en la formación de los profesorado universitarios. En tal sentido, la comisión de Historia que depende de la Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación (ANFHE) recibió el encargo de iniciar, en el año 2010 un proceso de definición de lineamientos básicos comunes para las carreras de Profesorado Universitario en Historia

La Comisión de Historia de ANFHE propuso cuatro campos para organizar las distintas dimensiones que abarcan la Formación Docente:

- Campo de la Formación disciplinar
- Campo de la Formación pedagógica
- Campo de la Formación general
- Campo de la práctica profesional docente.

Pese a esta estructuración que va en línea con los Lineamientos Curriculares Nacionales del CFE, la Comisión consideró que establecer porcentajes de carga horaria para las distintas áreas reducía a una expresión cuantitativa lo que debería ser una ponderación esencialmente cualitativa y definida a criterio de cada unidad académica en función de su historia y contexto institucional.

En las diversas reuniones llevadas a cabo desde entonces se acordaron cuestiones relevantes para comprender el rol que la comisión le asigna a la didáctica específica. En tal sentido, se reconoció a la didáctica específica como un espacio curricular autónomo y se estableció que la práctica profesional debería incluir la investigación en los procesos de enseñanza y aprendizaje disciplinar. Para ello, la comisión ubicó a la Didáctica de la Historia en el Campo de la Práctica Profesional Docente ya que consideró de suma importancia no separar el área de las didácticas específicas respecto de la práctica docente. Sostuvo que resulta imposible escindir la práctica profesional docente de la enseñanza disciplinar por lo que considera imprescindible su articulación. De esta manera, quedaría configurado un campo que opera como integrador del trayecto formativo en su conjunto y quedaría establecido el principio de que la práctica docente debe ser desarrollada desde un enfoque disciplinar y no generalista.

Conclusiones

Como hemos podido observar a lo largo de este trabajo la presencia de la Didáctica de la Historia ha sido marginal o inexistente en los planes de estudio de los distintos profesorado que se han implementado en la ciudad de Bahía Blanca, incluyendo a los actualmente vigentes.

Las causas que llevaron a la elaboración de los diseños curriculares vigentes para los profesorado en Historia de los ISFD y de la UNS fueron las mismas: adecuarse a los lineamientos de la Ley de Educación Superior y a los acuerdos del Consejo Federal de Educación que regulaban la formación docente de grado.

Por lo tanto, los nuevos planes de estudio elaborados en 1999 y 2002 responden a un modelo de formación simultáneo (Esteve Zarazaga, 2006), en donde la formación disciplinar es recibida en forma paralela a la formación docente. Sin embargo, en el caso del Profesorado en Historia de la UNS observamos un modelo simultáneo incompleto o trunco, ya que si bien las asignaturas de formación docente comienzan a cursarse a partir del segundo año del plan de estudios, las prácticas docentes de Nivel Medio y de Nivel Superior permanecen en el último año del plan de estudios. Allí radica una diferencia apreciable con relación al diseño curricular del profesorado en Historia de los ISFD, que contempla no sólo el cursado de espacios curriculares de formación docente desde el primer año sino también la realización de prácticas docentes en los cuatro años de la carrera. Además, los EPD de 3° y 4° año, destinados a la realización de residencias que implican intervenciones docentes en el nivel secundario se encuentran exclusivamente a cargo de profesores de Historia, a diferencia de lo que sucede en la UNS.

Por otra parte, pese a que ambos planes de estudios destinan cerca del 30% de la carga horaria total a una formación pedagógica, existe cierto consenso entre profesores y estudiantes en que esta resulta ser excesivamente generalista. Fradkin (2004) señala en su informe sobre las características

de los profesorados en Historia terciarios que los espacios curriculares reconocidos por los estudiantes como “materias pedagógicas” suelen concentrar las críticas por su desvinculación con los contenidos a enseñar. Se considera excesiva la carga horaria de la formación pedagógica generalista ya que va en detrimento de una formación didáctica específica que permita abordar las múltiples problemáticas asociadas con la enseñanza de la Historia en el nivel medio, el desarrollo de la Historia como disciplina escolar y las características de su código disciplinar, las relaciones entre historiografía e historia escolar, el sentido de la enseñanza de la Historia en el contexto del siglo XXI. No obstante, las políticas curriculares para la formación de profesores de Historia han dedicado un espacio muy marginal a la Didáctica de la Historia en la formación docente y son escasos los documentos curriculares que se refieren a ella.

Actualmente los planes de estudio de los profesorados en Historia de los ISFD y de la UNS cuentan con más de quince años de vigencia y resulta oportuno analizar el impacto que han tenido en la renovación de la formación del profesorado. En tal sentido, consideramos que los “Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial” del CFE así como también los “Lineamientos básicos comunes para las carreras de Profesorado Universitario en Historia” elaborados por la comisión de Historia de ANFHE generan un nuevo contexto que habilita la discusión acerca del rol que debe ocupar la Didáctica de la Historia en los futuros planes de estudio.

Bibliografía

- Amézola, G. de (2011).** La formación del profesor de Historia en la Universidad Nacional de La Plata. *Clio & Asociados. La historia enseñada*, 15, 178-195.
- Buchbinder, P. (2011).** ¿Qué debe saber un historiador? Reflexiones sobre los modelos curriculares y la enseñanza superior de la historia en la Argentina durante el siglo XX. *Clio & Asociados. La historia enseñada*, 15, 157-177.
- Cabral, A. (2004).** La formación de los profesores de la carrera de Historia en la UNCPBA (1964-2000). *Clio & Asociados. La historia enseñada*, 8, 31-55.
- Chervel, A. (1991).** Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de Educación*, 295, 59-111.
- Cuesta Fernández, R. (1997).** *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Pomares.
- Dicroce, C. (2011).** La formación del Profesor en Historia en la Provincia de Buenos Aires, 1990-2010. *Clio & Asociados. La historia enseñada*, 15, 196-211.
- Diker, G. & F. Terigi (1997).** *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Eiros, N. & D. Pipkin (2000).** Universidades e institutos: conflictos subyacentes a través de los planes y programas de estudio de historia. *Clio & Asociados. La historia enseñada*, 5, 9-24.
- Esteve Zarazaga, J. (2006).** La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. *Revista de Educación*, 340, 19-40.
- Fradkin, R. (2004).** *Situación y perspectivas de la enseñanza de la Historia*. La Plata: DGCyE.
- Goodson, I. (1995).** *Historia del Currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Raffo, A. (2011).** Experiencias desde el Litoral: la formación universitaria en Historia frente a los vaivenes políticos e institucionales del siglo XX. *Clio & Asociados. La historia enseñada*, 15, 212-232.
- Terigi, F. (1999).** *Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires: Santillana.

Notas

¹ Para analizar las características de una disciplina escolar dicho autor elaboró desde una perspectiva sociohistórica y sobre la base de los aportes de la teoría crítica del curriculum el concepto de “código disciplinar” para hacer referencia a una tradición social configurada históricamente y compuesta de un conjunto de ideas, valores, suposiciones, reglamentaciones y rutinas que legitiman la función social atribuida a una disciplina, regulando la práctica de su enseñanza. Este concepto plantea la existencia de reglas o pautas que poseen cierta estabilidad, que se consolidan y sedimentan a lo largo del tiempo y se transmiten de una generación a otra gracias a los mecanismos de formación y socialización profesional.

² De acuerdo con el Estatuto de la UNS, corresponde al Consejo Superior Universitario aprobar modificaciones y cambios de planes de estudio a partir de propuestas elaboradas por cada Consejo Departamental.

³ Las nuevas asignaturas pedagógicas que se incorporaron al nuevo plan fueron: Psicología Educacional, Didáctica Específica de la Historia, Didáctica y Práctica de la Enseñanza en el Nivel Superior, Política y Legislación del Nivel Superior y Perspectivas Pedagógicas de la Educación Superior.

⁴ Inicialmente el plan de estudios denominaba a esta materia como Didáctica Especial de la Historia, nombre que fue modificado en 2006.

⁵ Los planes de estudio de los tres profesorados del Departamento de Humanidades de la UNS establecen los mismos contenidos mínimos para las didácticas específicas de la Historia, Letras y Filosofía.